

Foerster pedagógiai rendszerének alakulása

(Harmadik közlemény)

AZ ERKÖLCSI NEVELÉSRŐL.

Előző közleményünkben törekedtünk megmutatni azokat a gondolati alappilléreket, melyeken F. W. Foerster nevelésméletének rendszere nyugszik. Alább következő fejtegetésünkben most már ennek a felépítménynek egyes részeivel kell foglalkoznunk; meg kell vizsgálnunk: miképpen foglal állást irónk a jelen neveléstudományi kérdéseivel szemben?

Legelső megállapításunk abban foglalható össze, hogy épen a szoros értelemben vett *nevelés* fogalmának a körvonalazásában, a *súlypontnak* a kérdésében nem találhatunk semmilyen változást vagy fejlődést Foerster jelenlegi felfogásában sem: hiszen egész személyisége, irányzata, erkölcsi és politikai alapfelfogása annyira egységes és szigorúan egy irányú, hogy a nevelés mivoltát ma sem találhatja másban, mint a növendék *erkölcsiségnek* kialakításában.

A nevelés súlypontját és középpontját ma is, mint kezdetben, az erkölcsi nevelésben találja Foerster; a különbség csak abban van, hogy ma még erősebben hangsúlyozza, — ha lehet — e nevelésnek a vallással való benső összeshözvődését. Néhány aforisztikus jellegű s mély gyökérből eredő kijelentése az *Alte und neue Erziehungban* mintegy összefoglalja s megpecsételi eddigi nézeteit: „Emberre nevelni valakit annyi, mint alkalmat adni, hogy szellemi erejének tökéletes mestere lehessen az önuralomban“ (133. l.). Az erkölcsi nevelés, az egész embernek a nevelése, mégpedig nemcsak az érteleldre való hatás segítségével, ami nem vezet eredményre, hanem mélyreható, átfogó ráhatással, mely az ember ösztön-, szokás- és érzületrétegébe nyúl alá s az emberi személyiség alapjait érinti (142/143 l.). Innen van, hogy minden nevelés (művelés, Bildung) két legfőbb feladata abban határozódik meg: irónk szerint, hogy a növendék eredeti, veleszületett képességeit kifejleszteni segítsük, a pindarosi szó értelmében: „Légy az, aki vagy!“ — és hogy a nevelendő az *értékek* rendjét megismerje és magában életté valósítsa (174. l.). Az értékek között természetesen az *erkölcsi érték* áll az első helyen. Az erkölcsi nevelésnek mindenek felett való fontossága tűnik ki Foersternek szinte refrénszerűen visszatérő sürgetéseiből, melyekből szinte az „egyedül szükséges“ követelménynek hangsúlyát nyeri az értelmi műveléssel szemben.

A nevelés igazi célja az *erkölcsi élet, a jellem*; s ennek a célnak határozott és megalkuvást nem tűrő hangsúlyozását hiába keresi Foerster a jelenkor nevelőinél, kiknek nézeteiben „keresztül-kasul fecsegnek az összes történelmi korok és irányok“; pedig a cél világos kitűzése nélkül a nevelés elveszti saját létalapját és különösen megbénul az erkölcsi nevelés: „ha nem tűzünk ki egy legfőbb szervező erejű végső célt (a nevelés elé), — mondja szerzőnk — akkor az egyes erkölcsnevelői eredményeknek semmilyen mélyebb értékük nincs. Mert ez esetben lehetséges ugyan, hogy ilyen erények, mint: a bátorság, önfeláldozás, rendszeretet, állhatatosság, kötelességtudás alsóbbrendű célokra irányuljanak, — lehetséges, hogy minden jó végül is a hiúságok szolgálatába sodródik... lehetséges jellemeket nevelni valami egészen részleges céltudatossággal“ (u. o.), de így nem lehet nevelni olyan személyiségeket, kik elvi választásra képesek a magasabbrendű és alacsonyabbrendű világ között; pedig ez adja meg a személyiség egészének súlyát és jelentőségét (A. u. n. Erzie-

hung, 179/180 l.) A nagyváros zűrzavarában élő embereknek, ingatag jellemeknek eredendő hibájuk épen az, hogy nem számoltak, vagy nem számolhattak le egyszer igazán az egész élet egységes alapjaival, — hogy nem ejtették meg azt az egész életre szóló elhatározást és választást a jó és rossz között, ami az igazi, megrendíthetetlen jellem alapja és amely nélkül nincsen egységes életvezetés, — de nincsen nevelés sem. Ennek a végső célkitűzésnek erejében kell elhatározoznunk magunkat, vagy kell a növendéknek elhatároznia magát a legfőbb erényekre, melyek életét erkölcsi tartalommal megtelítik: az „igazságosságra“, és a bátorságra (181/184 l.); de egyúttal a többi nélkülözhetetlen erényre is, melyek a mai ember nemes lényét átjárják: a bekeszeretetre; a becsületességre, a kis dolgokban való hűségre és önfegyelmezésre, a tekintélyek s vezérek tisztelőtére, az állampolgári lelkületre.

Foerster erkölcsi neveléstanának *alapjai*, — mint az előrebocsátott részletek is mutatják, — régebbi álláspontjaival tökéletesen megegyeznek; újnak csak az alapelveknek *alkalmazásait* mondhatjuk s épen ez a körülmény teszi művét aktuálissá. Foerster már fejlődésének első és középső szakaszában is tüzetesen elemezte a maga számára az *állampolgári nevelésnek*, és a *társadalmi* (szociális) *lelkületnek* a tartalmát; nem is említve azt, hogy az alapvetést minden felépítés számára már ezen régebbi fokokon is a bátorság, erő, áldozatkészség, vallásosság, igazságosság és igazság-kultusznak sarkalatos erényeiben találta meg. Rendszerének jelenlegi alakulása szerzőnket ellenállhatatlanul újra rávezeti egyfelől a felsorolt erkölcsi viselkedések fontosságának kiemelésére, — másfelől arra, hogy határozott állást foglaljon a jelen pillanatban divatos erkölcsi eszmékkel és eseményekkel szemben.

Lássuk első helyen a jelenkor erkölcsi eszményeinek bírálatát!

Nem olvashatjuk megilletődés nélkül azokat a fejezeteket, melyeket Foerster a „*Vezér-elv*“-nek szentel. Világos ugyanis, hogy oly irányzatú elmélkedőket, mint amilyen szerzőnk is, szinte elbűvöl a tekintély elvének és a parancsuralomnak az a szinte maradéktalan megvalósulása, mely a német harmadik birodalomban ma uralkodik. Ha Foerstert lelkének mélyén a katolicizmus iránti szimpátiák szinte logikai következetességgel egyre inkább a katolikus egyház felé vonzzák („*pondus meum amor meus*“, mondja a Foerstertől oly sokszor idézett Augustinus), — akkor a tekintélyi elvvel való egyetértése még inkább érthető. Hasító fájdalom tépi azonban a lelkét, ha arra gondol, hogy a hazájában uralkodó „vezérségi elv“ minden mást tartalmaz és jelent, csak a *valódi* s az erkölcsiség követelményeinek megfelelő vezetést nem. A modern (német) állam, mai alakjában szerinte bensejében elkorhadt, elveszítette erkölcsi alapjait, mert elvesztette az Istent; ez az oka annak, hogy önmagában sokáig nem állhat fenn és nem tud választ adni a gyökértelemné tett ifjúság istenkereső kérdéseire és nyugtalanságára, mert ez az ifjúság „megváltás“ után sóvárog s az állam nem tudja a lelkeket „megváltani“, de nem tudja megváltani önmagát sem a magárahagyott ember (11—20 ll.). Az ifjú nemzedéknek írónk szerint oly vezérre van szüksége, — még pedig lelkének lényegszerkezete szerint, — akinek képét „a pusztán emberi dolgok körében megtalálni nem lehet“, s ez Krisztus, akinek eszményképe magasan az ösztönök fölött áll, de azokat ideálisan kiegészíti s nemes irányba tereli. S ha valaki e felfogással szembeveti az „ember öntörvényűségének (autonomiájának)“ elvét, akkor erre szerzőnk válasza ez: Akik az *egyéni emberi észnek öntörvényűségére* hivatkoznak és úgy vélekednek, hogy az az értelem önmaga szerint megtudja alkotni és érteni az erkölcsi és vallási élet alapigazságait, — azokból épen az hiányzik, ami erre a hiedelemre feljogosítaná őket, t. i. a valóságérzék és az önkritika. Az autonóm erkölcsiségnek

bírálat a szerzőnk felfogása szerint önmagában rejlik: „személyiség fejlesztést,” a „személyiség kultuszát” hirdeti s nem veszi észre, hogy az etikai öntörvényűség a személyiséget egyre szűkebb határok közé szorítja és elzárja őt a vallás és a hagyományok s magasabbrendű értékei elől. A szellemi „önellátást” tehát meg kell szüntetni s a „vezérség elvét” ily transzcendens tartalommal kell megtölteni (29—35. ll.).

Foerstert tehát újra az etikai „heteronómiához” vezet az előzőekben vázolt gondolatmenet, melyből e helyen csak egy mozzanatot óhajtunk megvilágítani. A „*Zsebóra és Csillagászati Idő*” (Alte u. neue Erz. 32. l.) c. fejezetben azt fejtegeti szerzőnk, hogy a lelkiismeret szavát folytonosan hozzá kell mérnünk a hagyományok kipróbált igazságaihoz, ha igazi erkölcsi személyiségekké akarjuk magunkat kifejlesztetni. „Értelem és lelkiismeret bizonyára nagyszerű dolgok, — de őket is nevelni kell, meg kell tisztítani és fel kell szabadítani s ennek eszköze egy magasabbrendű bölcseséggel való érintkezés. Csak azután lehet rájuk bízni az ember teljes vezetését.” — Ezen kissé differenciálatlan okfejtéssel szemben utalhatunk szerzőnknek egy oly tételére, mely kiinduló pontul szolgálhat a jelzett gondolatmenet szabatosabb alakításához. „*Az értelmi becsületesség korszerű fogalmazása*” (23. l.) és „*Gondolatszabadság*” (37. l.) a címei azoknak a részeknek, melyekben Foerster az emberi gondolkodásnak végzetes alanyiasága ellen az élet valódi megfigyelését s bizonyos realizmust ajánl ellenszerűl. Mindezek az ajánlások azonban még nem elégitik ki a kérdésről értelmünket és nem fejezik ki jól a kérdés lényegét. Az etikai vagy más autonómia gondolata ellen harcolva, nem elegendő az, ha akár a hagyományok tiszteletreméltó bölcseségére, vagy a mindennapi tapasztalásra hivatkozunk. Sem a hagyományokban felhalmozott bölcsesség, sem a tapasztalás még nem felel kényszerítő evidenciával arra a kérdésre: mi az igazság és mi a jóság? Itt az értelem és a lelkiismeret evidenciájának kell elsősorban a döntő szerepet adnunk: az igazság kritériuma elsősorban az értelem evidenciája s a jóság a lelkiismeret evidenciája. Lelkiismeretünknek a lehető legtökéletesebb tudás után kell indulnia és viszont. Ezeknek a szellemi „szerveknek” tehát elsőségük és felsőbbségük van a tudás és erkölcs birodalmában, s Foersternek teljesen igaza van abban, mikor követeli, hogy épen e tiszta tudás és tiszta lelkiismereti ítélőképeség elől el kell háritani minden akadályt, mert csak így jutunk el valódi „önismeretre és életismeretre” (36. l.). Valóban: az önző érdekek, a hiúság, az előítéletek, az elfogultságok lerombolásával juthatunk csak el világos ítéletekre, mind az ismeretek, mind pedig az erkölcsi tevékenység körében.

Az állampolgári, társadalmi és vilámpolgári nevelés elvei még nagyobb gondját alkotják szerzőnknek, mint az egyéni erkölcsi tökéletesség, mely utóbbi egyébként is csak az előbbiekkal egyetemben valósulhat meg. Állampolgárrá nem az nevelődik és válik, aki csak elméleti oktatásokat nyert arról, mikép kell magunkat a közösség érdekeinek alárendelnünk, hanem az, aki már gyermekkorában megszokta és gyakorolta az embertársak egyéni sajátosságai, vérmérséklete, más és ellenkező nézetei és érdekei közepette is fenntartani velük az érintkezést és a közösséget; hiszen az állam is több, mint az emberek halmaza: az állam (s mi hozzáteszük: a nemzet) ellentétek egyesüléséből keletkezik. Ezek az ellentétek más nézeteket, más érdekeket, sokszor ellenkező irányú hagyományokat stb. jelentenek az állam polgárainál s az állampolgári nevelés („nemzetnevelés”) abban áll, hogy az ellentétek fölé emeljük a leendő állampolgárt, segítjük abban, mikép kell a közös, összetartó elemet meglátni a tagok között s ezt jellemesen és lovagiasan mindenekfelett értékelni és megvalósítani (150, 186. l.) Épen ezért az állampolgári nevelés főké-

pen a családban alakul ki, és az önuralomnak a kifejlesztésével éri el célját. A testvérek közötti civódások igazságos és lovagias elintézése, saját érdekeinkről való lemondás, önfeláldozás, — mely azonban a jogi helyzet világos tisztázásával és szabatos jogérzéssel párosul, — a sértett félnek kiengesztelése a tisztelet és vonzalom jeleivel, önismeret, mely a hibát nem mindig a másik félben keresi, hanem először önmagában, nagylelkűség, hűség a valósághoz, a tényekhez, a gyermeki önzés és az ifjúi verekedő és harci ösztön leküzdése: ezek azok a nevelői eljárások és ráhatások, melyek a legjobb előképzettséget biztosítják az állampolgári érzület kifejlődéséhez (142—151 ll.) Ezek az elvek alkotják a „*népszövetségi pedagógia*” tartalmát is, melyért Foerster azért is lelkesedik, mert egybehangzónak találja őket a hegyi beszéd szellemével, míg a mai államok s közöttük — világos célzással felismerhetően a német állam, — túlzó nacionalizmusuk szenvedélyködében élve, csak önmaguk érdekeit látják, s nem tudnak a megbocsátás, az elnézés, az altruizmusnak erkölcsi magaslatára emelkedni. Az a követelmény, hogy az állampolgári nevelést már a gyermekkorban, „a gyermekszobában” kell megalapozni, átvezet az iskolai nevelésre is. Az állam és a vilámpolgár foersteri eszményképe megkívánja azt is, hogy idegen és ellenséges népek viszonyait tárgyilagosan ismertessük az iskolai növendék előtt, hogy irodalmi kincseik élvezésétől el ne zárjuk őt, végül, hogy az iskolakönyvek ismertessék meg a növendéket a világbéke eszméjével és intézményeivel is (142. l.). A fődolog azonban mégis „az össznevelés,” — vagyis az egész személyiség munkabavétele, különösen pedig fontosak azok az erkölcsi gyakorlatok, melyekről fentebb szoltunk; ezek nélkül nincs jó állampolgári nevelés, mely mint látjuk, egyúttal társadalmi nevelés is. (A Foerster szellemében felfogott állampolgári nevelés azonban nem fedi a *nemzetnevelésnek* ismeretes fogalmát, mely Imre Sándortól származik; a „nemzetnevelés” ugyanis többet foglal magában, oly kellékeket, melyek az állampolgárokat egységes *nemzetté* forrasztják egybe).

A politikai egyéniségtudat azonban nem sikkad el, hanem karöltve jár Foerster követelményei szerint a köznek tett szolgálatokkal és a társadalomba való áldozatos beilleszkedéssel. Egyébiránt, hogy a közösségi szellem mily áldozatokat és személyes fegyelmezettséget kíván, azt Foerster époly élesen kidomborítja („Kifejezés, kultúra és nevelés,” l. Alte u. neue Erz. 90—102 ll.), mint ahogy óv a tömegnek, a „kollektív állatnak” való meghódolástól és alárendelődéstől (157—160 ll.). Összegezve az erkölcsi nevelésről legújabbban nyilvánított nézeteit, Foerster a jellemnevelésen és önuralmon nyugvó erkölcsös *egyéniiség* kialakulásában látja a legnagyobb nevelői feladatot, de oly egyéniség lebeg cél gyanánt: szeme előtt, aki a *vezérelvből* és a *kollektívizmusból* is törekszik megvalósítani annyit, amennyit csak az individualizmus megbír s az egész nevelés végső alapjául a *vallasos érzületet* helyezi. Arra a kérdésre tehát: van-e változás vagy fejlődés szerzőnk pedagógiai felfogásában, — azt kell felelnünk, hogy nincsen; a rendíthetetlen alapelvek a régiék, csak az új jelenségekre való alkalmazásukban láthatunk újdonságot.

DIDAKTIKAI PROBLÉMÁK.

Viszont egészen újszerűen hat Foersternek számos tétele, melyek az értelmi nevelésre vonatkoznak. Ezek a nézetek egyfelől meglepetés gyanánt hatnak arra, aki Foersterben csupán az erkölcsnevelés bajnokát látta; másfelől meglepetést jelentenek egyes tételei azért is, mert az állásfoglalásnak és ítéletnek ugyanazon érettségével, mélyről feltörő érzelmességével vannak megalkotva, mint az erkölcsi nevelésről vallott

elvei. Foerster eddigi életművének ismerője a csodálkozó érdeklődés egy nemével kíséri szerzőnket akkor, mikor az eddig nem érintett didaktika területén végez felderítő utakat és vizsgál meg olyan kérdéseket, melyek elsősorban a didaktikus szakembert és a kísérleti pszichológust érdeklik. Ilyen kérdések: a munkaiskola értékelése, az értelmi nevelés hiányosságai, a túlterhelés kérdése, a művelődés alapfeltételei, a klasszikai oktatás szükségessége stb.

Az értelmi nevelésben egyik fő kifogása szerzőnknek a mai nevelés ellen: az egyoldalú elvontságokra való rászoktatása az ifjú szellemnek, a helyett, hogy a „realizmusra” és a megfigyelésre nevelnők. Ennek az egyoldalúságnak az a veszedelmes következménye van, hogy a mai iskola növendékei minden „ésszerű” nevelés mellett is értelmi korlátoltságban szenvednek és önálló ítéletek alkotására képtelenek maradnak. „Keményen és híven megragadni a valóságot; az igazsághoz való hűség, mely a tényállásokra koncentrálódik,” — ezek a célok az értelmi nevelés fő követelményei. Az egyoldalú és légüres térben mozgó idealizmust, — melynek fő megszemélyesítője Foerster szemében még ma is *Eucken*, „aki csütörtököt mondott a háborúban,” — az egészséges realizmussal kívánja helyettesíteni: „realizmusra nevelni, azaz már jókor rávezetni a növendéket a konkrét és alapos megfigyelésre, és a belőle vonható körültekintő következtetés módjára,” ez szerzőnk programja. Mivel „iskoláink nem tanítják meg a növendéket gondolkodni, ellenére minden értelmi vezetésnek,” azért felmerül a kérdés, miben látja Foerster a biztosítékát a helyesen vezetett értelmi nevelésnek? — Elsősorban a cserkészlet nyújtotta kedvező körülményekben, melyek csakugyan a természeti „realitások” kellős közepébe juttatják a gyermeket, s így a valóság konkrét, életteli megfigyelésére és arra vezetik, hogy úrrá legyen a környező világ felett. Tehát megint a természettel való közvetlen érintkezés az a mentő eszme, mely kivezet bennünket a szobatudományok szűk levegőjéből és vértelen idealizmusából. Ehhez járulnak: a megfigyelésre való nevelés, a tapasztalatokról való hű és igaz beszámolás („*Erziehung zur Aussage*”), a mindenféle hazugságtól való alapos leszoktatás és egy egészséges függetlenségre való nevelés, mely felszabadítja a növendéket a tömegtől és közvéleménytől való félelem zsarnoksága alól és átvezet az egyenes és egészséges jellem kialakulásához. (Alte u. n. Erz. 82—89. II.)

Az értelmi nevelés ezen feladatainak pompás rajzát élvezettel követve, közvetlenül áttérhetünk a *munkaiskola* bírálatára. Az a gondolat kínálkozik nyomban a fentebbiek után, hogy Foerster a „munkaiskolát” természetszerűen nagyra kell, hogy becsülje, hiszen ez az iskolatípus épen az egyoldalú értelmi nevelésre való visszahatásból származott és épen a kézimunkával való oktatással törekszik a növendékeket a természet műhelyébe bevezetni és megfigyelésre, továbbá hűséges realizmusra szoktatni. E gondolatunk azonban csalókéának bizonyul: Foersterben a „munkaiskola” törekvései csak csekély mértékben találtak kedvező visszhangra. Ha azonban közelebbről megvizsgáljuk Foerster vélekedését a munkaiskoláról, akkor hamarosan világossá válnak állásfoglalásának indítékai és fogyatékségei. Az első hiány ott mutatkozik, hogy Foerster nem különböztet szoros értelemben vett „munkaiskola” és azon más iskolák között, melyek rokonságban állanak ugyan az előbbivel, de mégis más alapelveken nyugszanak. Már pedig ez a megkülönböztetés azért is nagyon fontos volna, mert Foerster a „munkaiskola elvének túlzásairól” beszél (A.u. neue Erz. 59—60 l.) A *Kerschensteiner*-féle, szoros értelemben vett munkaiskola más, mint a *Dewey*-é, vagy a *Bovet* és *Ferrière* „cselekvő iskolája” (*école active*), vagy az „alkotó munkára való nevelés” (a magyar *Lechnitzky*), vagy pedig a tanuló tevékenységét más és más változatokban felhasználó *jénai*, *winnetkai*, *daltoni* rendszerek stb. Ezen

tervezeteket ugyan sok közös szál köti össze, mégis nagy eltéréseket találunk közöttük, különösen a kézimunka jelentőségének s a „cselekedtető oktatás“ fogalmának különböző értékelése tekintetében. Egy második fogyatékossga Foerster bírálatainak abban áll, hogy a cselekedtető-oktatást, úgy látszik azonosnak ítéli a „teremtő, alkotó munkára“ való nevelés elvével. A kettő között ismét el nem hanyagolható fogalmi különbség van. Harmadszor: teljesen félreérti szerzőnk a cselekedtető oktatás törekvéseit, mikor fejtegeti, hogy „minden oktatást többé-kevésbbé produktív tevékenységre vonatkoztatni veszedelmes amerikanizmust“ jelent és hogy „az ifjúságra nézve a receptív magatartásnak kell túlnyomónak maradnia“ a nevelés egész folyamán keresztül (59. l.). Abból, amit szerzőnk ehhez a sommás ítélethez hozzáfűz, csak még világosabban tűnik ki, hogy lélektani dilettantizmusa következtében nincs tisztában azzal, mit jelent a mai didaktikai törekvésekben a tanuló „tevékenysége,“ és miért harcolnak korunk legjobbjai a tanuló „passzív receptivitása“ ellen. Azt panaszoja ugyanis Foerster, hogy nagyon megfogyatkozott azok száma, kik pontosan meg tudnák figyelni a tényeket és jól tudnának róluk beszámolni (u. o.) . . . és hogy a mai nevelés külső látszatra vezet (Aussen fix und innen nix 128. l.) épen a — munkáltatás és produktivitás elvének következményeképpen. Foerster úgy véli, hogy nagyon kevés ember van „alkotásra“ teremtve; eszményképe, úgy látszik, a referáló tisztviselő. Nem tekintve azt, hogy Foerster mily károsan hatott ezen túlzóan konzervatív vélekedésével a máradí pedagógusok táborára, kik így igazolva láthatják saját mozdulatlanságukat, rá kell mutatnunk, hogy szerzőnk egyfelől összetéveszti a cselekedtetés fogalmát az alkotás fogalmával, — másfelől nem veszi figyelembe, hogy még a hasznos receptivitás sem gondolható az „öntevékenységnek“ bizonyos foka nélkül. Általában az a benyomásunk, hogy Foerster aligha elemezte mélyebben a „munkaiskola“ eljárásait és lélektani alapelveit, aligha látott ilyen iskolát *működésében*, különben gondosabban megfontolta volna ítéletét. Neki magának ajánlhatjuk azt, amit ő ajánl a pedagógiai szemináriumoknak: „kísérleljék meg a szintézist az igazságnak egymástól elszakított elemei között, vitassák meg a hagyomány és korszerűség ellentétét, valamint a modern nézetek keretén belül jelentkező ellentétes iskolákat és elméleteket“ (60. l.).

A régebbi, a tanulók állítólagos „receptivitásán“ nyugvó tanítási rendszert szokás vádolni a tanulók *túlterhelésével*. A cselekedtető iskola többek között ezen túlterhelés ellenis irányítja a maga működését. Meglepetéssel látjuk, hogy Foerster ugyanazon lélekzetvétellel beszél a receptivitás mellett és a túlterhelés ellen (161—165 ll.) és biztosítani kívánja a szabad érvényesülést a tehetséges tanulók számára. Ezen a témakörön belül értesülünk többek között arról is, hogy maga szerzőnk is, voltaképpen a munkáltató vezetésnek köszönhetné ifjú korában buzgó munkakedvét, öntevékenységét és az antik irodalom iránti lelkesedését: „Két évvel az érettségi előtt, mondja (162. l.), egy új tanárt kaptunk, aki lelkesedést tudott bennem kelteni az antik világ iránt; belevettem magamat . . . és mindent pótoltam, még a matematikával sem törődtem, hanem engedtem, hogy ebből a tárgyból úgy vonszolja magát tovább“ stb. Kérdezhetjük: vajjon nem abban áll-e a valódi munkáltató oktatás és vezetés, ha felkeltjük a tanuló érdeklődését, és azután a tevékeny munkásság szárnyára bocsátjuk? Vajjon „receptív“ maradt-e a kifűnő Foerster az antik világ megismerésében akkor, mikor lelkesedve „belevetette magát“ az addig passzív módon szemlélt s elhanyagolt tanulmányokba? De térjünk vissza a túlterhelés kérdéséhez. Foerster is elítéli ezt a visszaélést a tanuló idegeivel és intelligenciájával; a kérdést, általában s igen helyesen összefüggésbe hozza azokkal a neveléstani szempontokkal, melyeket főképpen a „munkaiskola“ hangsúlyoz a túlterhelés legyőzésére: figyelembe kell venni

a tanuló képességeit és tehetségeit, továbbá érdeklődésének irányait (163. l.), ezeket az erőket lehetőség szerint mozgásba kell hozni és ezeknek a természetes játékával *önkéntes erőfeszítést* előidézni. Nagyon helyes szerzőnknek az az ajánlata, hogy a tanuló idegrendszeréhez kell mérni a tanulmányokat, az iskolát és a választandó életpályát; nem szabad visszariadni a nehéz középiskolai tanulmányok megszakításától és a tanulónak más irányba való terelésétől, ha úgy látjuk, hogy idegrendszerének nem felel meg a „nehéz” iskola. Teljes helyeslésünkkel kell találkoznia Foerster csattanósan megfogalmazott pályaválasztási elvének is: „Freier Aufstieg der intellektuell Begabten—freier Aufstieg des anders Begabten”: hadd érvényesüljön szabadon a nagyobb tehetség — és érvényesüljenek szabadon a más irányú képességek is!” (164. l.). Az *értelmesség* (intelligencia) értékelése is ide tartozik írónknál (168. l.), ennek a képességnek a helyes szempontból való felfogása és értékelése a legjobb vezető elv az értelmi nevelés terén és orvosság minden túlterhelési törekvés ellen. Foerster a helyes korszerűség magaslatára emelkedve, harcot hirdet minden didaktikai materializmus, a növendék tudatába s emlékezetébe gyömöszölt minden adattudás ellen és a formális elmeművelés lelkes hívének mutatkozik: a fontos az, mondja, „ami a gondolkodást (Denkkraft) fejleszti, ami valóban alakítóan hat az intelligenciára, ami képessé teszi a növendéket a dolgok lényegének megragadására”, vagyis „a központi lelki tevékenységek kifejlesztését” (169. l.) kell az oktatásban egyedül szemünk előtt tartanunk, nem pedig a szakemberek kívánalmait, kik a hirtelen megduzzadt ismeretanyag minden részletét fontosnak tartják. „Az intelligencia nevelése korunknak egyik legnagyobb és legsürgősebb feladata” (171 l.).

Foerster didaktikájának gondolatvilágában egyik legkiválóbb helyet foglalja el a *klasszikai tanulmányoknak* s e körön belül a *latin nyelvnek* pedagógiai értékelése (117—126 ll.). Kevés helyen találjuk meg a klasszikus antikvitásnak oly dicsőítését, mint szerzőnkénél, aki erre a tárgyra látszik összegyűjteni ízes és fűszeres stílusának minden erejét. Felsorakoztatja a klasszikai oktatásnak minden, — különösen *Humboldt* óta ismeretes — érvét, melyeket itt most nem ismételhetünk meg; részletek nyújtása helyett s ezt a szakemberekre bízva, csupán két tétel megfontolását ajánljuk olvasóinknak. Az egyik szerint a római nép legfőbb törekvése abban állt, hogy a lehető „legjobbát és legszebbet” valósítsa meg a világ rendjében (120 l.) s ebben a törekvésében a hangsúlyt mindenütt a dolgok lényegére helyezte; innen ered az a követelmény, hogy az antik világnak ezt az ősi hagyományát, az igazi humanizmust, termékenyítő nedv gyanánt bevezessük a mai művelődésbe s az északi népeket beoltsuk a középtengeri műveltség szellemével. Most csak arra a mozzanatra irányítjuk az olvasó figyelmét, mely a római népnek a „legjobb és legszebb” világ megvalósítására való törekvést tulajdonítja. Vajjon nem eszményít-e kissé mértéken felül Foerster a rómaiaknak a történelemből eléggé ismert képét? Ha pl. *Ferrerot* olvassuk, inkább az a benyomásunk támad, hogy a „sacro egoismo” nem a jelen évszázad olasz találománya, hanem a régi rómaiak legfőbb vezető gondolata. A görögökről pedig ismeretes, hogy filozófusaik adták ugyan meg a mai etikánknak a legfontosabb alapgondolatait, a görögség a maga egyetemlegességében azonban az eszteticizmusnak és bizonyos immoralizmusnak ösképe volt. Foerster maga is sürgeti a klasszikus tanulmányoknak a kereszténység szellemével való egyesítését. — A másik tétel, melyet itt szintén csak érintünk, a latin nyelv logikai, — formális művelő erejére vonatkozik. Foerster azon sorai, melyekben a tételt kifejti, a legszebbek közé tartoznak egész művében. „A latin nyelv a helyes és jól rendezett gondolkodásnak olyan nevelője, melyhez fogható nincs ezen a földön . . . nevelő

ereje minden mondatának gyökerességében és következetességében van: minden mondata az egyszerű és világos tényállásból indul ki; semmi sem lebeg itt a levegőben; a fődolog mindig a főhelyen van, minden viszonylat világosan el van rendezve . . . e nyelvben minden férfias és a dolgok beosztását, világos szétválasztását és megingathatatlan rangsorozatát mutatja“ (118. l.). Ezen szép fejtegetések maguk is a latin stílus sajátosságaival hatnak. Felmerülhet azonban az a kérdés, vajon más nyelvek (pl. a francia, vagy a magyar) nem tartalmazzák-e ugyanezeket a sajátosságokat és nevelő erőket? Továbbá lélektanilag nem első-e az anyanyelv és annak értelmező kategóriái? Kérdezhetjük továbbá: a kísérleti lélektan vizsgálatai (pl. az amerikai *Thorndike*-éi) mennyiben erősítik meg a lelkes filológusoknak a többé-kevésbbé nyers tapasztalásból vont állításait? — Oly kérdések ezek, melyek további elemzése messze elvezetne a tanulmány eredeti céljától. Mindenesetre szívesen beleegyezőnk mi is, a mai nemzedék pedagógusai, Foersternek hő óhajába és jövődőlésébe, mely „*egy új, humanisztikus korszakot*“ helyez kilátásba.

Tanulmányunkat ezzel a reménnyel és óhajjal fejezzük be mi is, annál is inkább, mert valóban: „az igaz egyetemes emberség kultúrája nélkül a technikának és tudománynak mindenféle vívmányai szükségképen és menthetetlenül a pusztán anyagi érdekek és fékevesztett indulatok szolgálatába esnek“ (123. l.). Az emberiség s a nevelés jelen pillanata eszmélkedésre indít. Nem fenyeget-e bennünket is az a veszély, hogy a mai s a következő nemzedék anyagi érdekek és fékevesztett szenvedélyek zsákmányává lesz? A nevelés elmélkedőjét s a gyakorlati embert egyaránt felemeli, elmélkedésre s lelki megtisztulásra vezeti az olyan író, mint *F. W. Foerster*, ki mély kereszténységével és egyetemes emberiségével megint egyszer kiállott oda, ahol a szellemek útjai keresztezik egymást és az értelem és erkölcs szavát kiáltotta bele az emberek lelkiismeretébe.

Várkonyi Hildebrand.

Alsó- és középfokú iskolák az új Németországban*

A nemzeti szocialista párt uralomrajutása óta a német birodalom nevelésügye nagy átalakuláson ment át. A fejlődési folyamat nem fejeződött ugyan még be, de így is érdekesnek és hasznosnak mutatkozik a magyar nevelői világgal megismertetni a Harmadik Birodalom újításait, ez alkalommal az alsó- és középfokú iskoláztatás terén.

Az eddigi intézkedések azt mutatják, hogy a nemzeti szocialista pártnak az uralomrajutáskor nem volt részletesen kidolgozott reformtervezete az oktatás és nevelés újjáalkotására. Kétségtelen azonban az, hogy az összes intézkedések alapja közös: a közösségi életre nevelés gondolata. Az új irány először is a nevelés két eleven tényezőjét: a nevelőket és az ifjúságot igyekezett magának megnyerni s csak azután került sor az iskolákra. Ezért mi is a tanítóságra és az ifjúságra vonatkozó újításokat ismertetjük s azután következnek az iskolák igazgatására, a

* Ez az ismertetés Hans Wenkenek az *Erziehung* c. folyóirat IX—XI. (1933/34, 34/35, 35/36) évf.-ban megjelent: *Die pädagogische Lage in Deutschland* c. beszámolója alapján készült.